

**Relação do perfil acadêmico dos professores da unidade escolar governador Pedro Freitas com as Estratégias de Avaliação da aprendizagem de alunos de ensino médio**

*Relationship of the academic profile of school team governor Pedro Fleitas with the evaluation strategies of learning of high school students*

**Karllos Augusto Sampaio Junior<sup>1</sup>**

**Resumo:** O presente artigo apresenta como objetivo geral determinar a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação da aprendizagem de alunos do ensino médio, como objetivos específicos descrever o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores averiguar o conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem; identificar os tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelo professor; conferir as áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos; verificar a percepção dos professores quanto à atividade de avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos; norteados pelas variáveis formação docente, avaliação da aprendizagem e estratégia docente. O método foi o modelo não experimental, tipo descritivo na modalidade estudo de caso e enfoque qualitativo; utilizou-se como amostra a população de 47, como instrumento de coleta de dados utilizandose o questionário semiestruturado aplicados aos professores e coordenador pedagógico e a entrevista semiestruturada ao diretor desta unidade de ensino. Referenciose por teóricos tais como: Alves (2013), Antonio (2002), Cavalcante (1994), Ghiraldelli (1991), Imbernón (2011), LDBs 4024/61, 5692/71, 9394/96 Brasil (2010), Luckesi (2011), Perrenoud (2002), Pimenta y Gonçalves (1992), Romanelli (2014), Sacristán y Gómez(2007), Sant'Anna (2014), Saul (2010), Tácito (2012). Como resultados obtidos, maioria dos professores iniciou sua formação em curso superior, acessou ou estão acessando alguma pósgraduação,

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Asunción – Paraguay. Magister en Ciencias de la Educación. Email: [karllosaugusto10@hotmail.com](mailto:karllosaugusto10@hotmail.com)

predominantemente em especialização. Averiguou-se um exíguo número de professores que já acessou ou acessa formação específica nesta, um pequeno grupo com conhecimento pleno sobre avaliação da aprendizagem, maioria por conta dos baixos salários e não valorização do sistema de ensino tem dificuldade de formação continuada. Identificouse nos professores descontinuidade e divergência de escolha das dinâmicas de avaliação da aprendizagem. Verificou-se comportamento de tranquilidade, coerência no ato de avaliar; que os professores avaliam o ensinado de forma parcial. Verificou-se pelos professores como ideia o ato de examinar, com objetivos formativos de construção deste processo, com maioria total e parcial observando o contexto social, econômico e histórico dos alunos. Este artigo possibilitou uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática docente, para que de fato os alunos que são os agentes passivos deste processo realmente sejam avaliados.

**Palavras Chave:** Aprendizagem, Avaliação, Formação, Prática Docente.

***Abstract:** This article presents a general objective to determine the relation of the academic profile of the teachers of the Governador Pedro Freitas School Unit with the strategies of evaluation of the learning of high school students, as specific objectives to describe the academic profile and initial and continuous training of the teachers to assess teachers' knowledge about learning assessment; identify the types, methods and dynamics of learning evaluation used by the teacher; check the personal and academic assessment areas that teachers include in assessing the learning of their students; to verify the teachers' perception regarding the activity of evaluation of the learning that they use with their students; guided by the variables: teacher training, evaluation of learning and teaching strategy. The method was the non - experimental model, descriptive type in the case study modality and qualitative approach; the population of 47 was used as a sample, as a data collection instrument used the semi structured questionnaire applied to the teachers and pedagogical coordinator and the semi-structured interview to the director of this unit of education. It was referred to by theorists such as: Alves (2013), Antonio (2002), Cavalcante (1994), Ghiraldelli (1991), Imbernón (2011), LDBs 4024/61, 5692/71, 9394/96 Brasil (2010), Luckesi (2011), Perrenoud (2002), Pimenta y Gonçalves (1992), Romanelli(2014), Sacristán y Gómez (2007), Sant'Anna (2014), Saul (2010), Tácito (2012).As a result, most of the teachers started their undergraduate education, accessed or are accessing some postgraduate studies, predominantly in specialization. It was found a small number of teachers who have*

*already accessed or access specific training in this, a small group with full knowledge about learning assessment, majority on account of low salaries and nonvaluation of the education system has difficulty in continuing education. Discontinuity and divergence of choice of learning evaluation dynamics were identified in the teachers. Behavior of tranquility, coherence in the act of evaluating; that the teachers evaluate the partially taught. The teachers verified it as an idea the act of examining, with formative objectives of construction of this process, with total majority and partial observing the social, economic and historical context of the students. This article made possible a reflection on the evaluation of learning directly linked to the quality of training and teaching practice, so that in fact the students who are the passive agents of this process really are evaluated.*

**Keywords:** *Learning, Evaluation, Training, Teaching Practice.*

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo justifica-se dado que avaliar é parte da ação pedagógica que por sua vez faz parte da ação humana, dado o ato de avaliar requerer leitura, reflexão, debate, revisão de conceitos e acima de tudo prática, dado ainda que a ação de avaliar sempre denota julgamento, definição de algo, de mentes com comportamentos e estados psicológicos diferentes, onde estão inclusos os docentes.

Este artigo possui uma problemática: Qual a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação aprendizagem de alunos de ensino médio?

Com isso o objetivo geral deste artigo é: Determinar a relação do perfil acadêmico dos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas com as estratégias de avaliação da aprendizagem de alunos de ensino médio e como objetivos específicos: descrever o perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores; averiguar o conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem; identificar os tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelo professor; conferir as áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos; verificar a percepção dos professores quanto à atividade de avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos.

Com isto esta pesquisa possibilitará uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática do docente nas instituições de ensino, de forma mais profunda, analisando seus detalhes, suas bases filosóficas, científicas e pedagógicas; para que de fato os alunos que são os agentes passivos deste processo realmente sejam avaliados e ao mesmo tempo ocorra uma real análise dos métodos de ensino, transformando assim a escola e suas atividades em momentos de real significado para a vida dos sujeitos que a compõem.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Formação Docente no Brasil**

Pereira (apud Cavalcante, 1994) aponta uma formação docente, nos 30 primeiros anos da república brasileira, sem objetivos nem conteúdos nacionais, sem um plano comum sólido em nível de território, a União pouco chamou para si a competência de formação, atribuindo aos estados esta responsabilidade, que pela heterogeneidade e não equânime distribuição financeira formava profissional sem um padrão de qualidade nacional do Brasil.

Giraldelli Jr. (1991) e Cavalcante (1994) afirmaram que normalmente os professores brasileiros desempenhavam suas funções mais como características leigas haja vista que o acesso a uma formação mais plena e científica era praticamente inexistente no cenário do Brasil no início principalmente do período republicano estendendo-se até meados dos anos 90. Esta deficiência foi instituída pelo o então presidente da república Getúlio Vargas, dada a não sistematização e ausência de uma lei de diretrizes educacionais, existia apenas a Lei Orgânica de Ensino Normal 8530 de 2 de janeiro de 1946 que passou a regular em âmbito nacional brasileiro a formação docente.

Com a sistematização e estruturação oficial da educação brasileira a partir dos anos 60 iniciou-se um compromisso maior na formação do profissional docente, onde pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 4024 de 20 de dezembro de 1961, LDB 4024/61, de acordo com o grau, nível e tipo de ensino havia uma formação e exigência específica.

No aspecto mais direto da formação docente no art. 29 da LDB 5692/71 observavase uma intencionalidade de formar um profissional com uma visão mais holística possível, com uma formação mais intensa na série e grau que seria ministrante, com a preocupação para um bom domínio das disciplinas que estariam trabalhando, e por fim de forma inédita percebese uma atenção especial ao aluno entendendo e respeitando sua individualidade quando menciona a observância das etapas e fases da aprendizagem. (Brasil, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394 de 20 de dezembro de 1996, LDB 9394/96, traz em seus principio básico uma educação voltada para os aspectos formativos do ser humano nos quais todos os contextos de convivência dos estudantes deveriam ser levados em consideração como formadores e contribuidores de saberes.

A formação docente por esta concepção do pensamento educacional é sempre vista como um processo contínuo de valorização do docente, com o objetivo de conquista de um espaço profissional amplo, de não exclusão social, de colaboração com e para a comunidade e garantia democrática de estabelecer sua valorização como profissão e como profissional. (Imbernón, 2011).

Perrenoud (2002) instiga a reflexão docente em sua formação com o objetivo de enfrentar a irredutível e ao quase status quo da alteridade que circunda sempre as relações sociais, onde aborda esta consciência profissional na necessidade de inter – relacionar e contextualizar o indivíduo ao seu nicho de vida, representado por seu ambiente familiar, cultural, seu histórico de vida. Esta reflexão docente em sua prática contribui fortemente para uma aprendizagem significativa além de minimizar possíveis conflitos no cotidiano das relações no ambiente escolar principalmente.

---

## A Avaliação da Aprendizagem no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira número 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), traz em seu texto toda organização do ensino brasileiro, tornando-se o referencial a ser cumprido como forma legal de oferta e gerenciamento educacional.

Em 2013, Alves destacou uma avaliação da aprendizagem com valorização dos aspectos construtivistas priorizando as situações do ambiente e suas relações com as situações problemas, destacando ainda o valor cooperativo dos alunos nestas situações, nas quais certamente o valor da aprendizagem seria construído com maior propriedade e que não se poderia excluir uma avaliação da aprendizagem coerente a esta realidade.

Saul (2010) assim caracteriza a avaliação da aprendizagem de acordo com o aspecto quantitativo: “A abordagem quantitativa está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos, e metodológicos que expressam forte rigor positivista”. (p. 44).

Luckesi (2011) no âmbito do aspecto qualitativo da aprendizagem destaca que a avaliação assume uma posição de não indiferença de atitude, onde obrigatoriamente leva ao avaliador professor uma tomada de ação de acordo com a situação pertinente do aluno respeitando seus contextos.

Sacristán y Gomez (2007), em relação ao contexto avaliativo classificam como instrumento que possui condições de se fazer política educativa e estabelecer amplamente a educação, pois apontam diretamente as situações em que os avaliados estão inseridos, se confunde claramente com as necessidades sociais, que por ela torna-se possível o aperfeiçoamento das instituições escolares, os métodos de ensino, organização dos sistemas escolares e educacionais, e principalmente deve assumir função inclusiva dos alunos e professores.

Em 1991 Ghiraldelli Jr. destacou que no Brasil as tendências pedagógicas dos anos iniciais da república até a redemocratização, entre 1889 e 1985, traziam em si uma característica muito forte da metodologia jesuítica com forte teor tradicional, tendo como consequência um processo avaliativo com forte apelo a memorização, sem significado algum para o estudante que a via como um processo torturante, voltado circunstancialmente para cada momento que a educação era usada como meio de formar pessoas, enxertada de ideologismos de época.

A partir de 1985, compreendendo a sexta república no Brasil, ocorreu uma completa mudança no quadro político e administrativo, com o processo de redemocratização, surgimento de vários partidos políticos, e um reinício da participação popular direta nas questões governamentais, bem como na educação. A avaliação da aprendizagem neste momento educacional assume um caráter mais contextualizado, levando sempre em consideração a interdisciplinaridade, ressaltando a relação teórico prática do currículo disciplinar, observando ainda a transdisciplinaridade visto que se percebeu a necessidade da interação de elementos existentes no todo, resultando em um conhecimento vasto. (Antônio. 2002).

Ganhou-se teor discursivo os tipos avaliativos, como forma de melhor avaliar o nível de aprendizagem do ensinado, tais como a avaliação de contexto voltada a um planejamento da estrutura de ensino e dos alunos; insumo com prerrogativa de definir condições de ensino e como encontra-se este ensino do aluno; processo que visa um acompanhamento contínuo e integral do ensinado para o aluno e produto avaliação esta focada no resultado de todo processo. Em paralelo ganhou-se importância a observação dos instrumentos avaliativos, como forma de melhor aplicar o tipo avaliativo visando o melhor resultado possível, onde os mesmos variam de acordo com o objetivo avaliativo específico tais como: atividades de classe, observações, relatórios, pré-testes e promoção de auto-avaliação com o aluno. (Sant' Anna, 2014).

## **Ensino Médio Brasileiro em Contexto**

Nos anos 1930 onde através do decreto nº 19. 890 de 18 de abril de 1931 estabeleceram-se o ensino secundário composto dos ciclos fundamental ginásial e o complementar equivalente ao ensino médio, nos anos 40, com o então ministro Gustavo Capanema, o ensino médio foi regido por várias leis orgânicas, com o objetivo de regular o tempo, o acesso e os tipos para o estudante; que variavam em médio industrial, comercial e normal; e intensivo investimento nos anos 60 para o médio profissionalizante impulsionado pelo regime militar voltado para economia industrial. (Pimenta y Gonçalves, 1992).

Com a promulgação da constituição brasileira de 1988 a educação passa a ser um direito individual do cidadão onde o Estado em todos os seus níveis tornou-se obrigado a assegurar de forma universal, plena e igual. No art. 35 da LDB 9394/96 traz um função social do ensino médio sendo uma fase preparatória para os prosseguimentos dos estudos pelos estudantes, além de possibilitar de forma básica através da consolidação dos conhecimentos do ensino fundamental adquiridos ao longo dos 8 anos, tem função social ainda de dá uma preparação básica para o educando acessar o mercado de trabalho sem uma certa necessidade de outros níveis educacionais e ainda de contribuir para a formação ética, autonomia e pensamento crítico intelectual. (Tácito, 2012).

A sistematização, organização, a plena e ampla oferta sempre formam os entraves mais agudos da história educacional brasileira, situações estas que por muito tempo perpetuaram os altos índices de analfabetismo e segregação cultural, ainda dificultando o processo de desenvolvimento econômico do país com um grande número de mão de obra desqualificada ou mal qualificada para o trabalho. (Romanelli, 2014).

O ensino médio brasileiro assume grandes prerrogativas na construção econômica e social do país apegando-se aos fundamentos norteadores da melhor civilidade possível, afastando-se de filosofias meramente tradicionais que desconsideravam a individualidade dos educando, filosofias meramente tecnicistas que só levavam em consideração certo adestramento estudantil vendo-os apenas como potenciais forças de trabalho.

Observa-se um perfil intencional da educação e do ensino médio não necessariamente voltado apenas ao interesse técnico, científico e profissional do ensino; influenciado por várias correntes cognitivas, construcionistas e sociointerativista valores do bom convívio passaram a ser essenciais no ambiente educacional visando inclusive à consolidação das bases democráticas brasileira.

## **METODOLOGIA**

O artigo adotou concepção ou desenho não experimental, de concepção transversal descritivo, pois não houve intenção de manipular as variáveis intencionalmente, apenas observar o momento em que o fato ocorreu sem, contudo intervir nos fatos observados. (Sampieri, Collado y Lucio, 2013).

O alcance deste artigo foi do tipo descritivo, pois se buscou especificar as propriedades, as características ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise, adotou-se o enfoque qualitativo, pois a intenção foi compreender a perspectiva do sujeito ou unidade de análise com paradigma de estudo de caso. (Aranda, 2018).

Utilizou-se o número da população dos sujeitos em sua totalidade, 47 sujeitos, dos quais 44 destes sujeitos participaram formando assim a unidade de análise, como o número de sujeitos foi menor que 100, não foram utilizadas amostras, considerando assim toda a população, como orientou Cardona (apud Aranda, 2018).

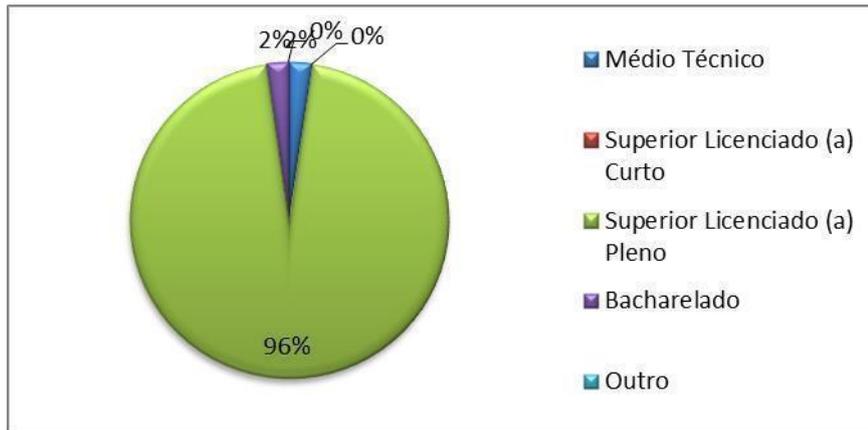
Os instrumentos de coleta de dados deste artigo basearam-se no questionário semiestruturado, pois foram incluídas perguntas onde o questionado poderia optar por alternativa de resposta além das propostas estruturadas pelo questionador e a entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro de assuntos e perguntas no qual o entrevistador teria liberdade de interagir com o entrevistado sugerindo novas perguntas não planejadas. (Aranda, 2018).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES Questionário Semiestruturado Aplicado aos Professores

- Variável Formação Docente

- Perfil acadêmico e de formação inicial e continuada dos professores

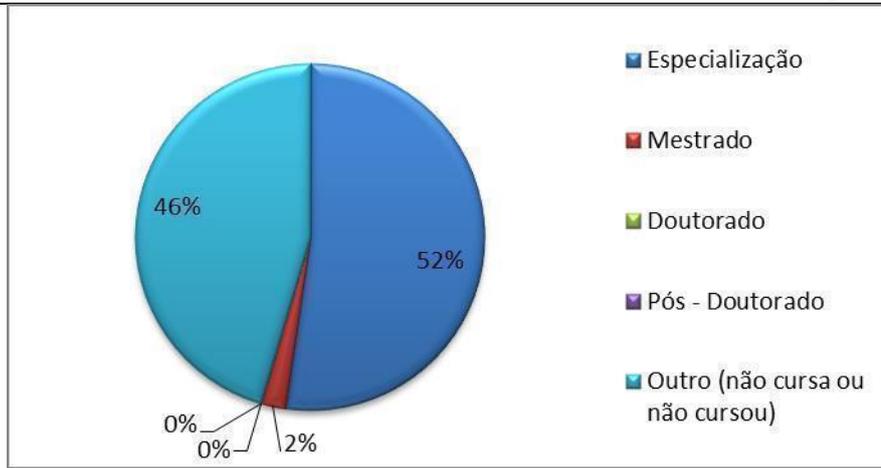
Gráfico 1 – Formação inicial profissional dos professores



FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 96% respondeu ter iniciada suas formações no ensino superior em nível de graduação em licenciatura plena, 2% respondeu ter iniciada na educação básica em nível médio técnico e outros 2% respondeu que suas formações iniciais ocorreram no ensino superior em nível de graduação em bacharelado, nenhum dos professores respondeu ter iniciado sua formação na educação superior em nível de graduação curta.

Gráfico 2 – Tipo de pós-graduação que os professores cursaram ou cursam

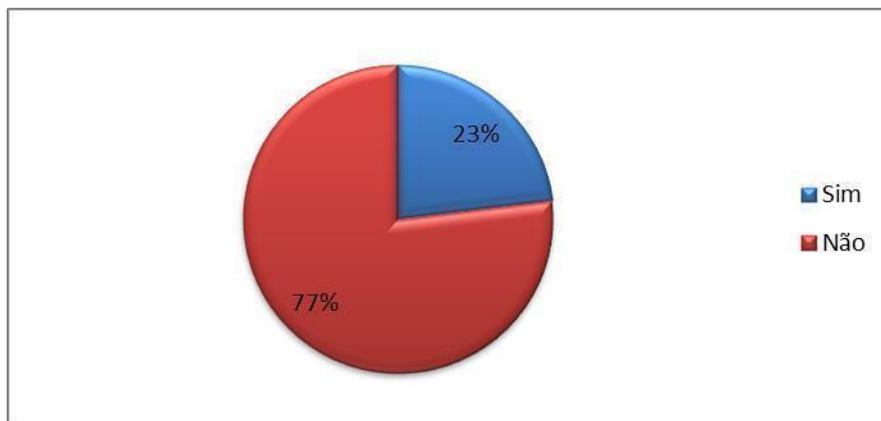


FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 52% respondeu terem continuado suas formações profissionais ao menos em nível de pós-graduação no tipo especialização, 46% respondeu que não cursara ou não está cursando, assim não dando continuidade em suas formações profissionais, 2% respondeu está em formação continuada em nível de pós-graduação no tipo mestrado, nenhum dos participantes respondeu estar em formação continuada do tipo doutorado e pós-doutorado.

- Averiguação do conhecimento dos professores sobre avaliação da aprendizagem

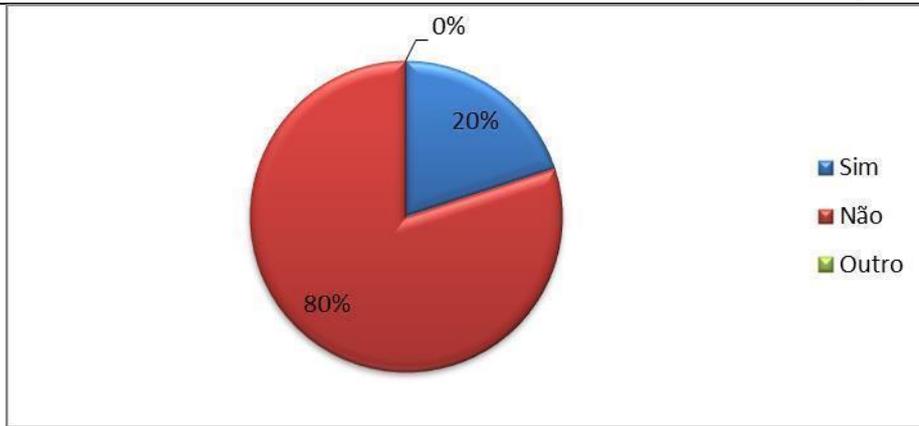
Gráfico 3 - Foco em avaliação da aprendizagem dos professores em suas formações acadêmicas



FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 77% respondeu que não houve foco sobre a temática avaliação da aprendizagem, enquanto 23% respondeu que houve.

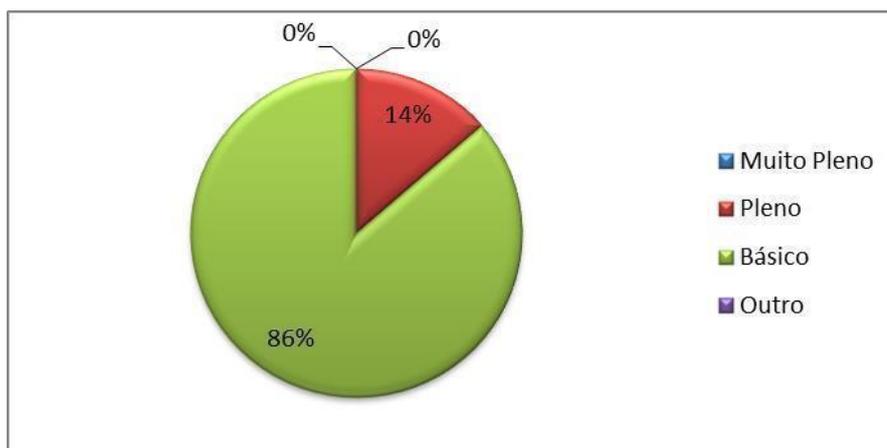
Gráfico 4 - Participação dos professores durante sua prática docente em alguma formação específica sobre avaliação da aprendizagem



FONTE: Dados da Pesquisa

Os professores participantes, 80% respondeu “não”, que não participaram em qualquer momento de alguma forma específica em avaliação da aprendizagem durante sua prática docente, 20% respondeu “sim”, que em algum momento participou de formação sobre avaliação da aprendizagem.

Gráfico 5 – Identificação do conhecimento técnico dos professores sobre avaliação da aprendizagem

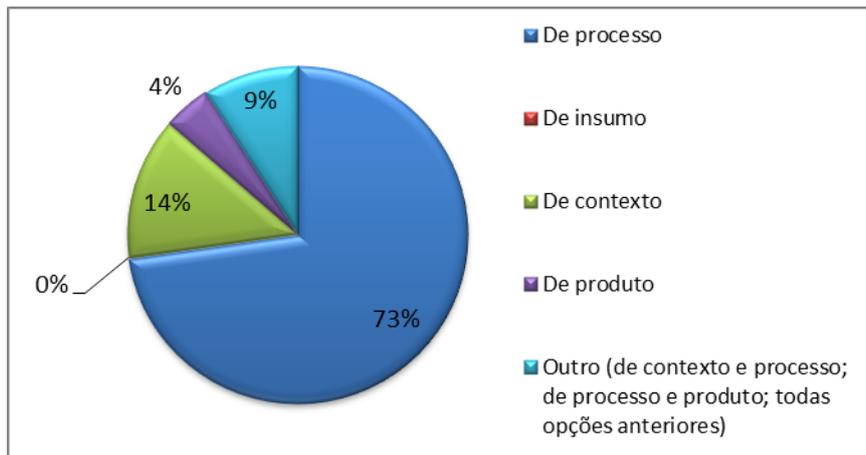


FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 86% respondeu ter conhecimento técnico básico, ao passo que 14% respondeu ter conhecimento técnico pleno sobre avaliação da aprendizagem e nenhum dos professores respondeu possuir conhecimento muito pleno ou outra característica de conhecimento sobre avaliação da aprendizagem.

- Variável Avaliação da Aprendizagem
- Identificação dos tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores.

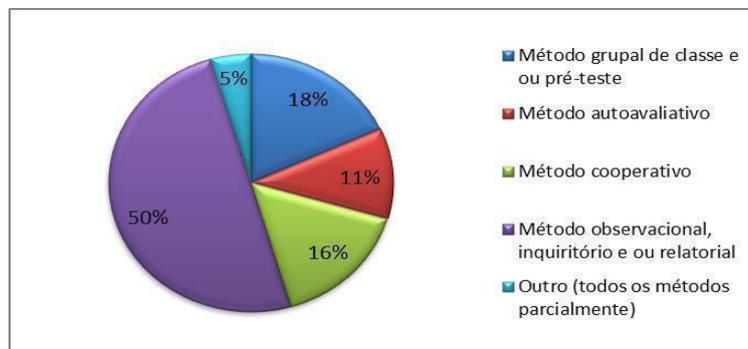
Gráfico 6 – Tipo de avaliação da aprendizagem que os professores utilizam com seus alunos



FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 73% respondeu que utilizam as avaliações do tipo processo, 14% respondeu que utiliza avaliação do tipo contexto, 4% respondeu que utiliza avaliação do tipo produto, 9% respondeu com várias opções das quais as mais frequentes foram: “de contexto e processo”, de processo e produto”, “todas as opções”, nenhum dos professores respondeu que utilizam o tipo de avaliação de insumo.

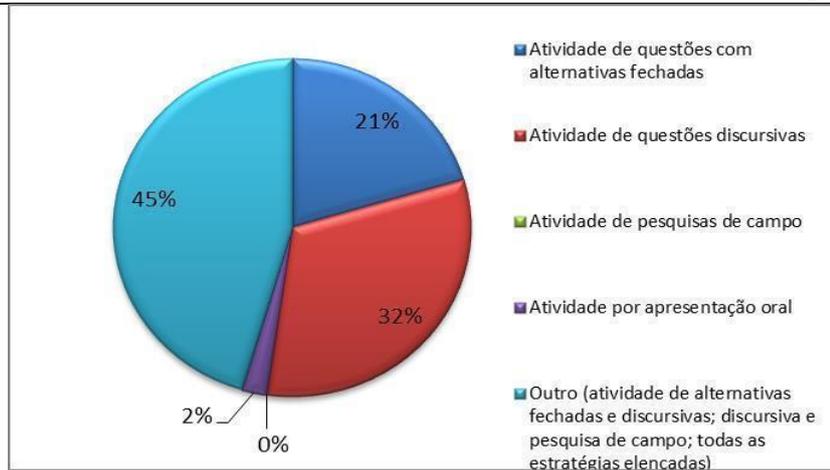
Gráfico 7– Método utilizado pelos pros na aplicação das avaliações da aprendizagem de seus alunos



FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 50% respondeu que ao aplicar a avaliação da aprendizagem utiliza o método observacional, inquiratório e ou relatorial; 18% respondeu que utiliza o método grupal de classe e ou pré-teste, 16% respondeu que utiliza o método cooperativo, 11% respondeu que utiliza o método autoavaliativo e 5% respondeu que utiliza todos os métodos.

Gráfico 8 – Dinâmica utilizada pelos professores na aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos

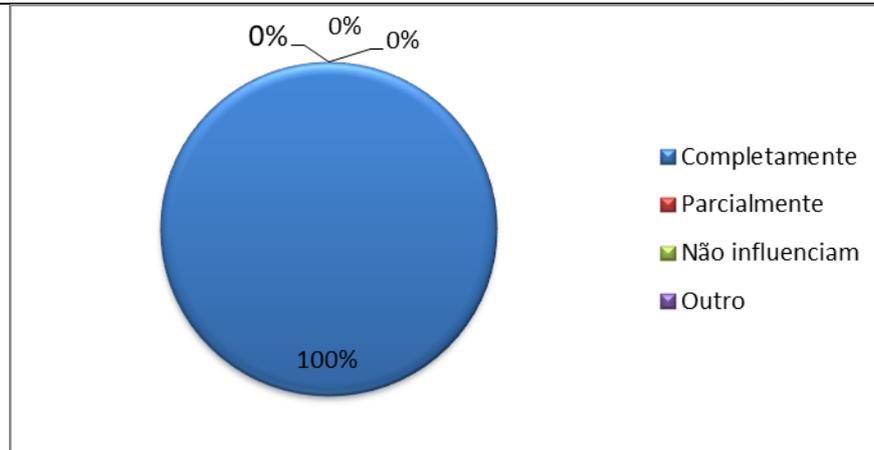


FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 45% respondeu que aplica como dinâmica a avaliação da aprendizagem de seus alunos através de todas as atividades propostas, onde as indicações mais repetidas foram: “atividades de alternativas fechadas e discursivas”; “discursivas e pesquisa de campo”; todas as estratégias elencadas”, 32% respondeu que aplica como dinâmica atividade de questões discursivas, 21% respondeu que aplica como dinâmica atividade de questões com alternativas fechadas, 2% respondeu que aplica como dinâmica atividade por apresentação oral e nenhum professor respondeu que aplica atividade de pesquisa de campo para avaliar a aprendizagem de seus alunos

- Variável Estratégia Docente
- Conferência das áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos

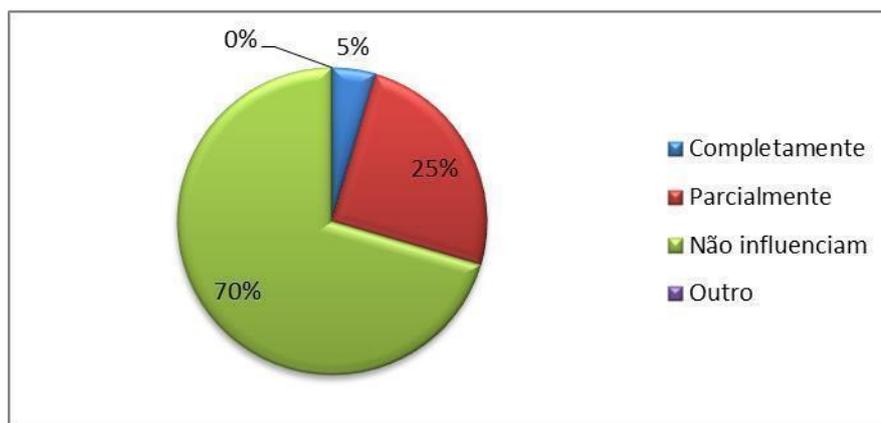
Gráfico 9 – Nível de influência das concepções filosóficas de ensino (liberal ou progressistas) dos professores na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos



FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 100% respondeu que as concepções filosóficas da educação influenciam na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Gráfico 10 - Consideração das emoções pessoais dos professores na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos

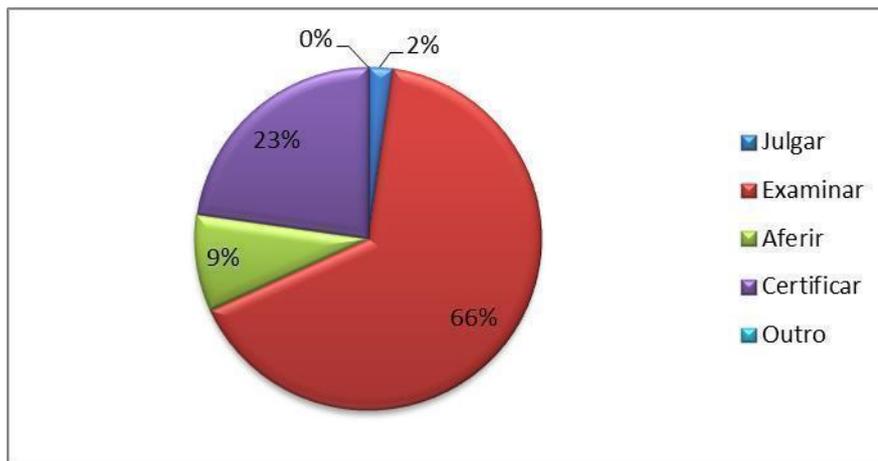


FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 70% respondeu que suas emoções pessoais não são consideradas na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos, 25% respondeu que considera parcialmente suas emoções pessoais na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos, 5% respondeu que considera completamente suas emoções pessoais na construção, realização e aplicação da avaliação da aprendizagem de seus alunos

- Verificação da percepção dos professores quanto à avaliação da aprendizagem que utilizam com seus alunos

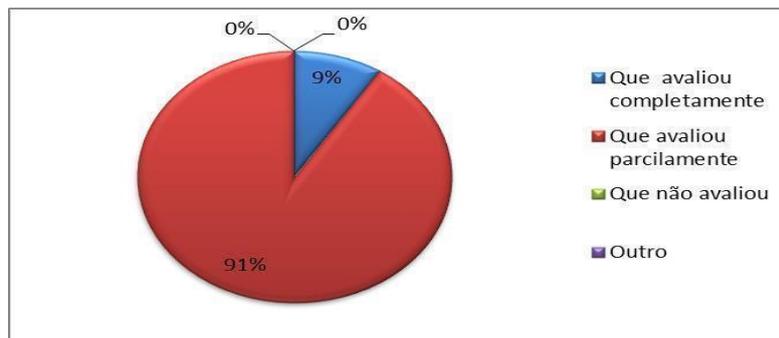
Gráfico 11 – Verbo que melhor traz uma percepção dos professores sobre avaliação da aprendizagem de seus alunos



FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participantes, 66% respondeu que percebe a avaliação da aprendizagem de seus alunos através do verbo examinar, 23% respondeu que percebe avaliação da aprendizagem de seus alunos através do verbo certificar, 9% respondeu que percebe a avaliação da aprendizagem através do verbo aferir, 2% respondeu que percebe a avaliação da aprendizagem através do verbo julgar e nenhum professor respondeu com outra opção de verbo para perceber a avaliação da aprendizagem de seu aluno.

Gráfico 12 - Percepção dos professores após a realização da avaliação da aprendizagem de seus alunos



FONTE: Dados da Pesquisa

Dos professores participante, 91% respondeu ter avaliado a aprendizagem parcialmente seus alunos após a realização desta, 9% respondeu ter avaliado completamente seus alunos após a realização desta, nenhum respondeu que não avaliou seus alunos após a realização desta ou respondeu com outra opção.

**Entrevista Semiestruturada ao (a) Diretor (a) da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas**

**EIXO 1: Perfil de formação dos docentes da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas e seus conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem de seus alunos.**

Classifico como baixo, embora uma boa parte dos professores possuem pós-graduação do tipo especialização, porém umas parcelas relativas não possuem ou não cursam. Percebo que desta parcela os mesmos não procuram e nem se motivam dado ao custo financeiro relativamente elevado, quando se compara aos seus salários e ainda o nosso próprio sistema não traz uma valorização profissional quanto a exigência de formação continuada. (D).

**EIXO 2: Tipos, métodos e dinâmicas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas**

Aqui na escola os professores adotam todos os tipos, mas o tipo predominante é a avaliação com característica de processo. (D).

**EIXO 3: Percepções, áreas pessoais e acadêmicas de avaliação que os professores incluem na avaliação da aprendizagem de seus alunos da Unidade Escolar Governador Pedro Freitas**

Percebo que existe de forma parcial, pois algumas vezes ouço alguns alunos fazendo observações a cerca deste aspecto, porém percebo que grande parte dos professores não age desta forma, vejo somente aspectos emocionais relacionados à própria profissão. (D).

**CONCLUSÕES**

Conclui-se que os professores em sua maioria possuem nível mínimo de conhecimento em relação à avaliação da aprendizagem dada a fabilidade na formação inicial, descontinuidade na formação continuada, atitude em grande parte por percepções próprias baseadas em suas próprias convicções intelectuais sobre o tema, ausência na própria unidade de ensino de uma relevância maior sobre o tema da avaliação da aprendizagem o que reflete diretamente em variadas distorções e difusões quanto às escolhas das ações avaliativas no

que se refere principalmente aos objetivos, dinâmicas e métodos que os professores utilizam para avaliarem seus alunos apontando relação coerente do nível de formação do professor com suas práticas avaliativas.

Com isto este artigo possibilitará uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática do docente nas instituições de ensino, de forma mais profunda, analisando seus detalhes, suas bases filosóficas, científicas e pedagógicas; para que de fato os alunos que são os agentes passivos deste processo realmente sejam avaliados e ao mesmo tempo ocorra uma real análise dos métodos de ensino, transformando assim a escola e suas atividades em momentos de real significado para a vida dos sujeitos que a compõem.

## **REFERÊNCIAS**

Alves, J. F. (2013). *Avaliação Educacional: Da Teoria à Prática*. Rio de Janeiro. RJ: LTC.

Antônio, S. (2002). *Educação e Transdisciplinaridade: a necessidade de uma nova “escola poética”*. Rio de Janeiro: RJ. Lucerna.

Aranda, T. J. C. (2018). *Metodología De La Investigación Científica: Manual Para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Asunción: PY. Marben Editora.

Brasil, L. D. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Brasília: DF. Edições Câmara.

Brasil, L. D. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 5692, de 11 de Agosto de 1971, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Brasília: DF. Edições Câmara

Brasil, L. D. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Brasília: DF. Edições Câmara.

Ghiraldelli Jr., P. (1991). *História da Educação*. São Paulo: SP. Cortez.

Imbernón, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: Formar-se Para A Mudança E A Incertezas*. São Paulo. SP: Cortez Editora .

- Luckesi, C.C. (2014). *Sobre Notas Escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (2002): *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: RS. Artmed.
- Pimenta, S. G. y Gonçalves, C. L. (1992). *Revendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores*. São Paulo. SP: Cortez Editora.
- Romanelli, O. O. (2014): *História da Educação no Brasil*. Petrópolis. RJ: Editora Vozes.
- Sampieri, R. H., Colado, C. H. & Lucio, P. H. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre. RS: Penso.
- Sant'Anna, I. M. (2014). *Por Que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Sacristán, J. G. y Gómez, A. I. P. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo. SP: Artmed.
- Saul, A. M. (2010). *Avaliação Emancipadora: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. São Paulo. SP: Cortez Editora.
- Saviani, D. (2001). *Escola e democracia*. São Paulo. SP: Autores Associados.
- Tácito, C. (2012). *Constituições Brasileiras 1988*. Brasília: DF. Edições Senado.